
La mosaïque de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur : structuration et croissance de l'offre de places

*The patchwork of apprenticeship training in the French higher education
system : structuring and growth of place offer*

*Mosaik der Lehrausbildung im Höheren Bildungswesen : Strukturierung und
Wachstum des Ausbildungsplatzangebots*

*El mosaico del aprendizaje en la enseñanza superior : estructuración y
crecimiento de la oferta de lugares*

Arnaud Pierrel



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/5085>

DOI : [10.4000/formationemploi.5085](https://doi.org/10.4000/formationemploi.5085)

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 17 juillet 2017

Pagination : 99-115

ISSN : 0759-6340

Référence électronique

Arnaud Pierrel, « La mosaïque de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur : structuration et croissance de l'offre de places », *Formation emploi* [En ligne], 138 | Avril-Juin 2017, mis en ligne le 10 juillet 2019, consulté le 30 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/5085> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.5085>

© Tous droits réservés

La mosaïque de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur : structuration et croissance de l'offre de places

ARNAUD PIERREL

Doctorant en sociologie au Groupe de recherches sociologiques sur les sociétés contemporaines (Gresco)

Résumé

■ La mosaïque de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur : structuration et croissance de l'offre de places

Cet article revient sur le développement des formations en apprentissage dans l'enseignement supérieur français, en articulant plusieurs monographies. Cela permet d'appréhender l'hétérogénéité constitutive de ce développement, tant entre les Centres de Formation des Apprentis qu'en leur sein. Nous montrons ce que les dynamiques différenciées à l'œuvre doivent à la position des établissements au sein de l'enseignement supérieur et aux contextes locaux concurrentiels dans lesquels ils s'insèrent. Méthodologiquement, l'article plaide pour une approche localisée et statistiquement désagrégée de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur.

Mots-clés: enseignement supérieur, apprentissage, CFA - Centre de formation d'apprentis, projet d'établissement, effectif

Abstract

■ The patchwork of apprenticeship training in the French higher education system: structuring and growth of place offer

Based on several studies, the following paper deals with the development of apprenticeship training in French higher education. It focuses on the inherent heterogeneity of its development, both between and within apprenticeship training centres (CFA). It shows that specific dynamics at work are related to positions of these centres in the higher education system as well as local contexts in which they operate. From a methodological point of view, this paper argues for a localised and statistically disaggregated approach of apprenticeship training in higher education.

Keywords: higher education, apprenticeship, CFA - apprentice training centre, school work plan, numbers

Journal of Economic Literature : I 23, M 53

Traduction : *Auteur.*

« 500 000 apprentis » : le mot d'ordre est repris, en France, par les gouvernements successifs. Il pare cette modalité particulière de formation qu'est l'apprentissage de maintes vertus, au premier rang desquelles son efficacité supposée pour enrayer le chômage des jeunes.

Si les effectifs apprentis ont cru depuis une vingtaine d'années, tous les niveaux de formation n'y ont pas également contribué. En effet, le nombre d'apprentis préparant un diplôme de niveau V régresse entre 1995 et 2014 (- 57 500), tandis qu'augmentent les effectifs de niveau IV (+ 70 350) et, plus encore, de l'enseignement supérieur (+ 118 000). Sur cette période de vingt ans, plus on s'élève dans la hiérarchie des niveaux de formation, plus le taux de croissance annuel moyen des effectifs apprentis est fort, passant de - 1,5 % au niveau V à + 17,4 % au niveau I¹. L'enseignement supérieur constitue ainsi, sur les vingt dernières années, le principal pourvoyeur de la croissance des effectifs apprentis.

Ce constat de « *l'aspiration vers le haut* » de l'apprentissage a déjà été souligné par d'autres publications (Arrighi, Brochier, 2005 ; Demongeot, 2013), mais sans toujours éclairer les mécanismes sous-jacents de cette croissance, faute d'appréhender le phénomène à une échelle plus fine que celle des statistiques nationales agrégées².

De même, certaines catégories visant à rendre compte des formes institutionnelles que revêt l'apprentissage dans l'enseignement supérieur – Centres de Formation des Apprentis (CFA) dits « *hors murs* »³ et prévalence de « *l'apprentissage concerté* » (Combes, 1984)⁴ – subsument *in fine* une grande diversité de configurations concrètes. Trois raisons peuvent être avancées pour rendre compte de l'usage souvent non questionné de ces catégories. Il tient, d'une part, au manque de travaux de recherche sur le sujet, l'enseignement technique et professionnel en général – et l'apprentissage en particulier – étant les parents pauvres de la sociologie de l'éducation, comme cela a été pointé de longue date (Grignon, 1971, p. 8 ; Briand, Chapoulie, 1993, p. 38 ; Moreau, 2003, p. 9). D'autre part, la lecture « verticaliste » qui est le plus souvent faite de l'apprentissage, par le prisme des niveaux de formation, postule alors implicitement une similarité des formes institutionnelles dès lors qu'elles concernent un même niveau de diplôme. À l'instar de la sociographie des publics apprentis, il convient au contraire de prendre acte des « *diversités ["horizontales", ie. entre formations relevant d'un même niveau de diplôme] dans la diversité ["verticale"]* » existantes

1. La nomenclature des niveaux de formation, issue des travaux, dans les années 1960, du Commissariat général au Plan (Tanguy, 2002) hiérarchise les diplômes et titres certifiés – ou plus précisément les sorties du système scolaire – du niveau VI (sorties sans diplôme) au niveau I (sorties avec diplôme ou titre de niveau Bac + 5). Les niveaux III, II et I regroupent les sorties avec diplôme ou titre de l'enseignement supérieur.

2. Constat également fait par Tanguy, 2016, p. 102.

3. C'est-à-dire n'organisant pas dans son enceinte la formation des apprentis, cette dernière étant déléguée à un autre établissement.

4. « Forme d'apprentissage » que l'auteure oppose à « l'apprentissage individuel », notamment selon les pratiques de placement en entreprise des apprentis, à l'initiative du CFA dans le premier cas, à celle de l'apprenti dans le second.

au sein de la « mosaïque » des formations (Moreau, 2003, pp. 119-125), par-delà le constat quantitatif, agrégé et nominaliste qui est fait du développement de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur. Enfin, l'expression des besoins de qualification des entreprises recourt également à de telles catégories agrégées et quantitatives (« *un besoin de tant d'ingénieurs⁵ formés en apprentissage, tant de techniciens supérieurs* »). A *contrario*, est ici privilégiée l'observation de la structuration de l'offre de formation, plus à même de rompre avec l'illusion de l'homogénéité des dynamiques de développement de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur.

Cette rupture implique de tenir ensemble deux types de différenciation à l'œuvre, entre les CFA, d'une part, et au sein des CFA, d'autre part, ces derniers abritant une grande variété de formations dès lors qu'ils se structurent à une échelle interdépartementale, voire régionale. Ces deux logiques de différenciation complémentaires constituent successivement les deux temps de l'analyse.

Encadré 1 - Sources et enquête

Cinq entretiens approfondis (de deux à trois heures) ont été menés auprès de responsables de CFA (Centre de formation d'apprentis) (n = 3) et de leurs composantes (n = 2), appelées des Unités de formation en apprentissage (UFA). Les entretiens ont donné lieu à la transmission de documents internes systématiquement dépouillés (organigrammes, comptes rendus d'assemblées générales de l'organisme gestionnaire et des conseils de perfectionnement, bilans moraux et financiers annuels, budgets de fonctionnement, bases de données d'effectifs apprentis). En outre, des archives publiques émanant de la Commission des Titres d'Ingénieurs (CTI), du Haut Comité Education-Economie (HCEE) et de la Direction générale de l'Enseignement supérieur et de l'Insertion professionnelle (DGESIP) ont été consultées pour retracer les premières créations de CFA consécutives à la loi du 23 juillet 1987 permettant la préparation de diplômes ou titres homologués du supérieur par la voie de l'apprentissage.

1 | Genèses plurielles de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur

Analyser les différenciations entre les CFA suppose de revenir sur leur genèse, moment privilégié d'analyse donnant à voir, dans une sorte de « *clarté des commencements* » (Bourdieu, 2012, p. 97), les débats et luttes fonctionnant ensuite uniquement à l'état implicite. Les réponses pratiques apportées à ces enjeux initiaux dépendent étroitement de la position des établissements dans le champ de l'enseignement supérieur – en tant qu'elle définit son degré d'autonomie relative, *ie.* son « *pouvoir de réfraction* »⁶ des contraintes extérieures – et

5. Pour une mise en perspective historique critique de ce « besoin », voir Grelon, 1987.

6. Nous transposons ce que Bourdieu envisage pour un champ au niveau des positions au sein du champ :

des contextes locaux concurrentiels en matière d'offre de formation (Suteau, 1999), dans lesquels les CFA s'insèrent. Ces réponses pratiques sont alors constitutives de l'hétérogénéité des formes institutionnelles que les CFA revêtent. Cette dernière vient alors remettre en question l'usage des notions de « CFA hors murs » et d'« apprentissage concerté » qui, du fait de leur généralité, fonctionnent comme des catégories-écrans, c'est-à-dire fermant l'analyse là où elle devrait au contraire s'ouvrir.

Trois exemples de création de CFA sont analysés successivement. Ils sont choisis très dissemblables les uns des autres pour mettre en évidence ce que la forme institutionnelle retenue doit aux marges de manœuvre respectives des établissements, liées à leur position dans le champ de l'enseignement supérieur et aux contextes locaux dans lesquels ces CFA s'insèrent.

1.1 Les Instituts des techniques d'ingénieurs et de l'industrie, une position à établir

Chronologiquement pionniers, les premiers Instituts d'ingénieurs et de l'industrie (ITII) sont créés, à l'initiative de l'Union des Industries Métallurgiques et Minières (UIMM), suite au rapport Decomps (HCEE, 1990) visant à mettre en place des Nouvelles Formations d'Ingénieurs (NFI) (Grandgérard, 1996). Structures sans existence préalable comme formation sous statut scolaire, la position des ITII au sein de l'enseignement supérieur est entièrement à établir. La source utilisée pour restituer la création des ITII atteste cette position en devenir, puisqu'il s'agit des dossiers de demandes d'habilitation du titre délivré auprès de la CTI⁷. Le réseau initial des ITII se constitue au cours des années 1990-1991. Fin 1991, on dénombre sept instituts (neuf en incluant ceux qui n'ont pas de filière en apprentissage, mais uniquement en formation continue) et 125 apprentis ingénieurs.

Déclinaisons régionales au sein d'un même réseau national, les différents ITII présentent de nombreux points communs. Il s'agit de structures associatives loi 1901 qui bénéficient d'un fort soutien des branches professionnelles régionales du secteur métallurgique. Ces dernières réalisent en amont des enquêtes auprès des entreprises quant à leurs futurs « besoins » en ingénieurs, afin d'étayer la pertinence de la demande d'habilitation auprès de la CTI. En outre, celle-ci considérant comme une condition nécessaire pour l'habilitation qu'une formation déjà habilitée fasse partie du projet, les ITII sont amenés à proposer des conventions de partenariat avec les universités et écoles d'ingénieurs préexistantes de leur région respective.

« Plus un champ est autonome, plus son pouvoir de réfraction sera puissant, plus les contraintes externes seront transfigurées (...). Inversement, l'hétéronomie d'un champ se manifeste essentiellement dans le fait que les problèmes extérieurs (...) s'y expriment directement. » (Bourdieu, 1997, pp. 15-16)

7. Archives nationales de Pierrefitte n° 19960451/5, 19960451/37 et 20020354/7.

L'organisation de la formation présente peu de différences d'un ITII à l'autre. Les volumes horaires de formations oscillent entre 1 600 et 1 850 heures réparties sur trois ans, auxquelles s'adjoint, en alternance, un temps en entreprise d'environ 2 700 heures. Les contenus enseignés sont eux aussi similaires. à titre d'exemple, la formation académique de l'ITII de Lyon comprend des enseignements de « Sciences et techniques » (850 h.), « Formation à l'encadrement » (380 h), « Méthodes de l'ingénieur » (350 h), « Langues » (100 h) et « Développement cognitif » (120 h) et celle de l'ITII d'Alsace se décline entre « Sciences et techniques » (912 h), « Méthodes – Méthodologie de l'ingénieur » (208 h), « Management » (96 h), « Anglais » (144 h) et « Projets » (256 h).

Ces similitudes de forme institutionnelle au sein du réseau initial des ITII doivent beaucoup au fait que leur statut dépend étroitement des conditions fixées par la CTI pour l'habilitation de leur titre. Ceci se constate parfaitement *a contrario* lorsque les premières moutures d'un projet de création se voient retoquées par la CTI, à l'instar de la demande de l'ITII de Haute-Normandie, dont le dossier initial apparaît comme très insatisfaisant aux yeux des membres de la CTI.

L'un d'entre eux écrit, par exemple, à l'un de ses collègues dans une lettre du 9 décembre 1990 : « *Ce dossier du Havre m'a profondément déçu, à croire que nos interlocuteurs n'ont rien compris. Il manque dans ce dossier beaucoup de choses. [...] La copie est à refaire.* » Les raisons de cette déception concernent l'imprécision quant aux conditions de recrutement, l'absence de convention de partenariat avec l'université locale et le flou de la dénomination du titre délivré⁸. Ces éléments sont en revanche présents dans la seconde mouture du projet transmise à la CTI trois mois plus tard, laquelle donne alors son feu vert pour l'habilitation de l'ITII à délivrer un titre d'ingénieur. Cet exemple atteste que les prérogatives de la CTI en matière d'habilitation des formations d'ingénieur lui confèrent un pouvoir d'homogénéisation des formes institutionnelles prises par les projets de création d'établissements soumis à son évaluation. Ce pouvoir opère ici avec une force particulière, notamment en raison du « vide textuel » existant à l'époque sur les NFI qui implique que « *la CTI se détermine seule et acquiert un rôle prédominant*⁹ », comme le confie un responsable de l'Éducation nationale à la *lettre de l'Étudiant* en octobre 1990.

8. Plusieurs documents d'élaboration de doctrine de la CTI font état des réflexions menées sur ce point. L'intitulé finalement adopté veille à distinguer l'établissement (l'ITII) duquel l'apprenti est diplômé, de l'établissement, préalablement habilité par la CTI, délivrant le diplôme (l'université ou l'école incluse dans la convention de partenariat). Des enjeux similaires de dénomination des titres - et donc de leur reconnaissance symbolique - se retrouvent dès la création de la CTI, en 1934, à propos des « techniciens autodidactes » du Conservatoire national des arts et métiers (CNAM). Voir sur ce point, Grignon, 1976, p. 46, note n° 27.

9. Archives nationales de Pierrefitte n° 19960451/5.

1.2 « Un CFA pas comme les autres » : position dominante et création autonome

La création du CFA d'une école supérieure de commerce (ESC) s'avère aux antipodes de la structuration du réseau des ITII en termes d'autonomie de décision, alors qu'elles sont quasi contemporaines. La citation mise en exergue de cette section est extraite de l'entretien réalisé avec le responsable du CFA – depuis sa création et durant plus d'une dizaine d'années – de cette ESC. Cette affirmation d'un statut distinctif (« pas comme les autres ») n'est pas dénué de tout fondement, tant l'ESC est parvenue à faire valoir la forme institutionnelle qu'elle souhaitait voir mise en place.

Positionnée en haut du classement de la hiérarchie des ESC, l'école n'est en outre pas juridiquement rattachée à la Chambre de commerce et d'industrie (CCI) locale et en est relativement indépendante financièrement. Les liens tissés de longue date avec un large spectre d'entreprises et le capital social antérieurement constitué du directeur de l'ESC auprès de certaines organisations professionnelles et de la Direction des enseignements supérieurs au ministère de l'Éducation nationale participent également de la construction d'une position dominante. Ces quatre coordonnées constituent les conditions de félicité de l'autonomie décisionnelle quant à la forme institutionnelle à adopter.

Un extrait d'entretien avec un responsable du CFA permet de saisir la teneur des rapports de force, vis-à-vis de l'UIMM, à propos du nombre d'années du cursus concernées par l'apprentissage et de l'implication des entreprises dans le coût de formation des apprentis :

« [Le directeur de l'école] a très bien joué, il n'a jamais voulu tomber dans les mains de l'UIMM. En se méfiant, en disant "il faut qu'on garde quand même notre autonomie". [...] Par exemple, il y a une mesure qui est totalement stupide [il souligne], je me suis toujours battu contre, c'était le fait de dire "on rentre dans l'école en tant qu'apprenti, on fait toute sa scolarité en apprentissage." Parce qu'il faut au contraire qu'il y ait un sas, une découverte du système pour qu'il [ie. l'étudiant] puisse dire "j'opte ou je n'opte pas [pour l'apprentissage]". [...] Mais l'UIMM n'était pas d'accord avec ça, en disant "nous, on veut bien aider les écoles à faire l'apprentissage, mais c'est... il y aura une section [il souligne] d'apprentis." Nous, on n'a jamais eu de section d'apprentis à l'école, parce qu'on ne sait pas ce que c'est. [...] Et moi, je me suis beaucoup battu avec [le représentant de l'UIMM] et avec les autres. [...] Alors, ils ont envoyé même des courriers aux entreprises, en leur disant "refusez l'apprentissage [de cette école]". En disant, "oui, faites attention, est-ce que c'est vraiment de l'apprentissage ?". Autrement dit, on contrevenait à certaines de leurs valeurs, on était en train de remettre en cause le fonctionnement de l'apprentissage classique [il souligne], traditionnel. Mais je crois qu'on a fait évoluer très positivement le dispositif, à terme.

Q- Par rapport à l'UIMM, il y avait des questions plus concrètes, parce qu'eux ont aussi une tradition d'avoir leurs propres CFA ?

- Exactement, c'est pour ça qu'ils voulaient avoir un CFA à [l'école], enfin de l'intégrer dans notre centre. C'est en ce sens que je parlais de l'autonomie, [le directeur de l'école] a toujours dit

“non, non, pas question. Une école ne peut pas être un centre de formation de l’UIMM, une grande école.” [...] Alors, il y avait ça, il y avait aussi autre chose. C’est que nous on a mis tout de suite en place une formule, en disant “nous, on travaille sur une logique de partenariat, avec les entreprises”. Autrement dit, il faut que les entreprises assument le coût de la formation des élèves et qu’elles signent une convention de partenariat [avec l’école], dans laquelle elle s’engage. Et ça, on nous a dit “ah non, non, vous n’avez pas le droit de le faire. Vous recevez de la taxe d’apprentissage, vous pouvez l’affecter, mais vous n’avez pas le droit de racketter les entreprises”, entre guillemets, ils estimaient que c’était un racket. »

Si l’assurance dans la manière de relater rétrospectivement ces rapports de force initiaux confine au récit héroïque et doit au fait d’avoir eu, en définitive, gain de cause, elle est aussi l’effet de la position dominante de l’école (« une école *ne peut pas* être un centre de formation de l’UIMM, une *grande école* »). Ce thème se retrouve en filigrane à bien d’autres moments de l’entretien, qu’il s’agisse des marges de manœuvre négociées avec la région relativement aux places en apprentissage conventionnées¹⁰, des rapports avec les services académiques de l’inspection de l’apprentissage ou des modalités de transferts budgétaires entre le CFA et l’ESC en matière de taxe d’apprentissage perçue.

Cette position dominante et l’autonomie relative qui lui est attachée permettent alors de se distinguer des pratiques usuelles sans tenir compte des récriminations induites (« *ce n’est pas comme ça qu’il faut faire de l’apprentissage* », « *vous n’avez pas le droit de le faire* »). Cette distinction s’illustre également par le peu de cas fait des catégories qui régissent l’organisation de l’apprentissage (« *une section d’apprentis, [...] on ne sait pas ce que c’est* »), tout en alléguant les répercussions positives sur l’ensemble du dispositif (« *on a fait évoluer très positivement le dispositif* ») que les largesses prises par rapport à « l’apprentissage traditionnel » auraient engendrées. Corrélativement, ce sont les pratiques déjà en vigueur dans l’ESC pour la formation sous statut scolaire qui servent de modèle, si bien que le responsable du CFA indique, dans la suite de l’entretien : « *nous n’avons pas changé une seule virgule de notre règlement des études pour intégrer l’apprentissage.* »

1.3 De l’éclatement à la centralisation : la structuration progressive d’un CFA interuniversitaire

Ce troisième exemple de création de CFA, dans une ville moyenne de province, donne à voir une genèse institutionnelle en plusieurs étapes, des premières ouvertures éparses au regroupement des formations au sein d’un CFA régional interuniversitaire. Le matériau d’archives transmis par le directeur du CFA et les entretiens réalisés avec lui permettent alors de retracer comment certains aspects de la forme institutionnelle du CFA sont (ou non) remis en jeu au gré des étapes de sa structuration.

10. Les Conseils régionaux fixent, pour chaque formation, un plafond de places dites conventionnées pour lesquelles ils abondent les budgets des CFA.

Trois moments, de durées inégales, sont discernables. Le premier correspond à l'ouverture, à partir du milieu des années 1990, de sections d'apprentissage (SA) au sein de l'Institut Universitaire de Technologie (IUT) et de l'Institut d'Administration des Entreprises (IAE)¹¹. Il s'agit d'initiatives locales, à la faveur d'un partenariat avec une grande entreprise du bassin d'emploi ou sous l'impulsion d'un syndicat de communes. Ces ouvertures en ordre dispersé ne donnent pas lieu à une mutualisation des modalités de gestion pédagogique ou budgétaire, ni même à une uniformisation des pratiques. L'IAE intègre, par exemple, la comptabilité de ses SA à celle des formations sous statut scolaire, tandis que l'IUT les distingue.

La deuxième étape est le regroupement, en 2009, de ces SA au sein d'un CFA interne à l'université, qui intervient à la demande du Conseil régional, conformément aux préconisations du rapport de la Commission Hetzel de 2006¹². Les archives du CFA montrent tout le travail de collecte d'information sur les formes institutionnelles de l'apprentissage réalisé par les porteurs du projet. Au cours des réunions préparatoires, sont invités d'autres directeurs de CFA pour y présenter leurs statuts juridiques et organigrammes, leurs organisations pédagogiques ainsi que leurs modalités de répartition de la taxe d'apprentissage entre les différentes composantes. Ces auditions donnent ainsi à voir concrètement comment le nouveau CFA prend comme exemple et imite la forme institutionnelle de ceux déjà structurés. Si la question du périmètre des parties prenantes ne fait à ce stade pas débat puisqu'il s'agit uniquement de regrouper les SA existantes (qui prennent alors le statut d'UFA), celle des modalités de collecte et de répartition de la taxe d'apprentissage se pose avec acuité, comme le relate le directeur du CFA :

« Les quatre sections que l'on regroupe à l'époque collectent elles le quota et le hors-quota¹³. Moi, quand je dis "le quota va remonter sur le CFA, parce que c'est dédié à l'apprentissage" – parce que c'est écrit comme ça dans le Code du travail –, il n'y a pas d'ambiguïtés, tout le monde est ok. Quand on commence à dire "peut-être que le hors quota, qu'on arrive à identifier fléché comme étant à destination des apprentis – parce que ça peut arriver dans tout ce qu'on voit arrive – remonte au CFA", là ça a été blocus immédiat. Les composantes n'ont pas voulu lâcher cette part là de la taxe. En disant "si l'on nous prend ça en plus, nous on ne va plus rien avoir en termes de marges de liberté sur de la collecte hors-quota". Donc vous voyez, en 2009, quand

11. Au contraire des UFA (Unités de formation par apprentissage), les SA peuvent être créées par une simple convention avec le Conseil régional, sans adossement spécifique à un CFA (articles L6232-6 et L6232-7 du Code du travail). À ce titre, les SA sont censées répondre « ponctuellement » à un besoin « conjoncturel » de formation, alors que les UFA constitueraient des réponses « durables » à des besoins « stables ».

12. Les rapporteurs préconisent d'« encourager et d'assister les universités qui le souhaitent à se doter de CFA », précisément pour enrayer « la diversité des organisations fonctionnelles d'un pôle universitaire à l'autre » (Hetzel, 2006, p. 59).

13. La taxe d'apprentissage due par les entreprises se divise entre ces deux catégories, le quota devant être affecté à un CFA, le hors-quota aux formations technologiques et professionnelles hors-apprentissage. Le hors-quota peut toutefois être affecté à un CFA si le quota dû ne suffit pas à couvrir le coût de formation des apprentis accueillis dans l'entreprise.

on crée le CFA de l'université, déjà il y a la scission entre "le CFA collecte le quota" et "les composantes collectent le hors-quota". »

Cette « scission » est reconduite lors de la troisième étape de structuration (la création du CFA interuniversitaire, en 2012), dans une sorte de « dépendance au sentier » institutionnel, sans qu'elle ne soit remise en question.

L'enjeu de ce troisième moment concerne le périmètre des parties prenantes et la personnalité juridique du CFA. Initié à nouveau par le Conseil régional, le regroupement s'effectue autour du CFA universitaire antérieur (son directeur est reconduit dans ses fonctions au sein du nouveau CFA) et intègre les anciennes SA de l'autre université de la région, ainsi qu'une formation d'une école d'ingénieur ouverte par la voie de l'apprentissage quelques années auparavant, en partenariat avec le CNAM. Les branches et organisations professionnelles ne sont pas intégrées comme partenaires du CFA, ce qui accroît les relations concurrentielles à l'échelle locale, comme le souligne le directeur du CFA :

« Je me souviens d'une réaction d'un responsable de branche qui dit "de toute façon, entre guillemets, on vous coïncera sur la taxe". Parce que les branches pilotent quand même en grande partie la collecte de la taxe, ils pensaient qu'à travers ça, ils allaient pouvoir verrouiller les financements du CFA. Bon, ça ne s'est pas du tout vérifié parce qu'il n'y a pas moyen je pense. [se reprend] Enfin, il n'y a pas moyen, il y a certainement moyen, mais qui sont pour nous tellement opaques qu'on ne voit pas. »

Corrélativement, le CFA interuniversitaire se constitue alors, à l'initiative des deux présidents d'universités et des élus régionaux, comme une structure de droit public (sous la forme d'un Groupement d'Intérêt Public (GIP), plutôt que sous statut associatif. Cette prise de décision résulte de tâtonnements successifs, et non d'une évidence indiscutée, les différentes parties prenantes étant inégalement au fait des alternatives possibles et de ce qu'elles impliquent respectivement. À cet égard, le directeur du CFA regrette *a posteriori* de n'avoir pas plus fait jouer ces asymétries informationnelles à son avantage pour convaincre les acteurs impliqués des atouts d'une structuration associative. Ce regret porte entre autres sur les modalités de recrutement du personnel, comme en témoigne un compte-rendu d'une assemblée générale du GIP (précédant de peu les entretiens réalisés où ce regret est évoqué) : *« La pérennisation des emplois sur un GIP reste complexe à mettre en œuvre. Les emplois sont plutôt dédiés aux titulaires et ne peuvent être attribués à des contractuels en CDI qu'à des conditions précises [...]. [Or] l'apport des deux développeurs¹⁴ est incontestable, on peut considérer que le besoin est permanent. Leur profil "commercial" n'existe pas dans les emplois de fonctionnaire, on peut considérer qu'il sera difficile de recruter un titulaire sur ces postes. »*

14. En charge des relations avec les entreprises, leur rôle est notamment de faire connaître les formations existantes afin d'accroître le périmètre de collecte de taxe d'apprentissage.

La mise en perspective de ces trois brèves monographies souligne ainsi l'hétérogénéité entre les CFA du supérieur quant aux formes institutionnelles qu'ils revêtent. À ce titre, les catégories de « CFA hors murs » et d'« apprentissage concerté », sous lesquelles pourraient être subsumés *indistinctement* les exemples retenus, s'avèrent trop générales et laissent dans l'ombre la majeure partie du fonctionnement concret des CFA et les rapports de force qui ont présidé à leur création. Si la genèse de l'offre de formation fait ainsi apparaître une forte hétérogénéité entre les CFA, la structuration progressive de l'offre de places des CFA s'avère, quant à elle, génératrice d'hétérogénéité au sein même de ceux-ci.

21 La structuration de l'offre de places : un catalyseur de l'hétérogénéité au sein des CFA

À l'échelle nationale, la croissance des effectifs apprentis de l'enseignement supérieur, depuis une vingtaine d'années, s'est accompagnée d'une augmentation parallèle du nombre de diplômes ouverts à l'apprentissage. Sur la période 1995-2012, les données du Système d'Information sur la Formation des Apprentis (SIFA) - qui présentent le double avantage de l'exhaustivité et du recensement des effectifs de manière désagrégée par spécialité de diplôme - révèlent que les effectifs apprentis de niveaux I et II sont passés de 4 777 à 55 693 et le nombre de diplômes ouverts, de 73 à 1551. Le constat est identique en restreignant l'analyse aux apprentis ingénieurs, passant de 1 783 pour 24 diplômes ouverts en 1995, à 14 083 pour 162 diplômes en 2012¹⁵.

Ce parallélisme de la croissance des effectifs apprentis et du nombre de diplômes ouverts incite alors à faire porter le regard sur la structuration, à l'échelle des établissements, de « l'offre de places » (Briand, Chapoulie, 1993)¹⁶ en apprentissage dans l'enseignement supérieur. L'exemple d'un CFA interdépartemental, créé il y a vingt ans¹⁷, et regroupant des formations universitaires ainsi que celles de l'ESC et de l'Institut d'Études Politiques (IEP) locaux (dans une grande ville de province) montre, d'une part, que le constat établi ci-dessus se retrouve au sein même du CFA et rend compte, d'autre part, de l'hétérogénéité de l'offre de places au sein des CFA à partir des marges de manœuvre dont disposent leur responsable et des rapports de force existant entre les UFA.

15. Le périmètre de la notion de spécialité de diplôme est variable dans les données SIFA, de sorte que les chiffres avancés valent surtout tendanciellement. C'est pour les diplômes d'ingénieur que le périmètre de la notion est le plus fin, les diplômes étant rigoureusement distingués par établissement. C'est pourquoi nous prenons soin de corroborer la tendance observée à l'ensemble des niveaux I et II par les données relatives aux formations d'ingénieur.

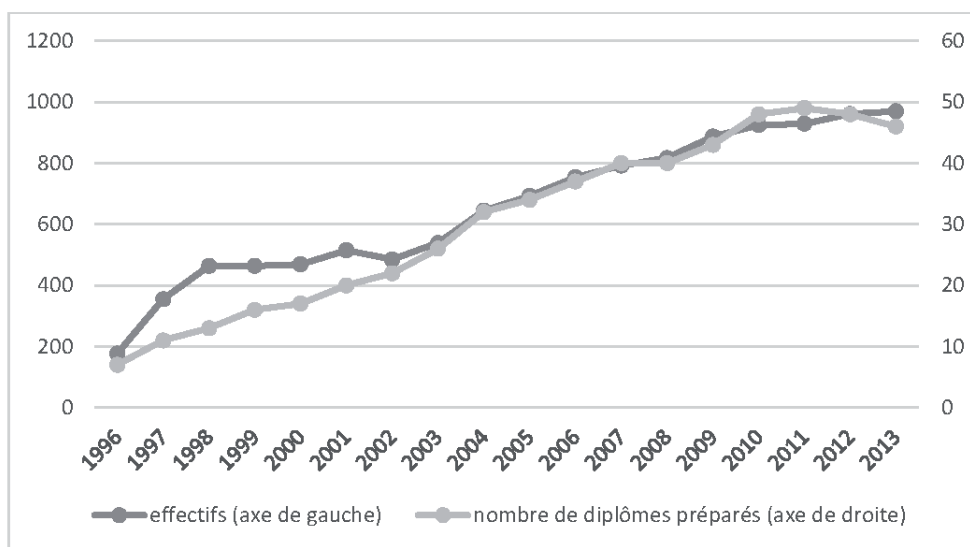
16. Cette notion constitue la pierre angulaire du retournement que les auteurs opèrent dans l'analyse de la scolarisation, considérant celle-ci non pas comme « *un fait de population* », mais « *un fait institutionnel* ». Autrement dit, en matière de dynamiques de scolarisation, l'offre (institutionnelle) précède – à la fois logiquement et chronologiquement – la demande (des élèves et leur famille).

17. Le CFA pris en exemple à la partie 1.3., créé en 2009, ne permet pas le même recul historique.

2.1 La croissance extensive de l'offre de places

Le recensement de tous les diplômes ouverts et des effectifs afférents, à partir des rapports moraux et financiers annuels, permet de cerner le lien existant entre la croissance des effectifs apprentis au sein du CFA et l'hétérogénéité de son offre de places. La base de données ainsi constituée présente l'avantage, relativement aux données SIFA, d'envisager les effectifs au niveau le plus désagrégé possible et surtout de suivre dans le temps les ouvertures, fermetures, regroupements ou changement de dénomination des diplômes. Le parallélisme entre les croissances respectives du nombre d'apprentis et de celui de diplômes préparés par l'apprentissage se retrouve au sein du CFA étudié, comme l'atteste le **graphique 1**.

Graphique 1. Croissances comparées des effectifs apprentis et du nombre de diplômes préparés



Lecture : En 1996, sept diplômes sont ouverts à l'apprentissage pour un total de 177 apprentis.

Source : Rapports moraux et financiers, 1996-2013.

Mais cette mise en regard des diplômes et des effectifs n'offre qu'une mesure imparfaite des logiques de croissance à l'œuvre. En effet, un nombre identique de diplômes d'une année à l'autre ne signifie pas forcément qu'il s'agisse des mêmes diplômes, compte tenu du jeu des ouvertures et fermetures successives¹⁸.

Pour rendre compte de ces recompositions, il convient alors de dissocier les parts expliquées de l'évolution des effectifs respectivement par la croissance intensive (*ie.* croissance des effectifs entre les années N - 1 et N dans les formations déjà existantes en N-1 / croissance des effectifs entre N - 1 et N) et la croissance extensive (*ie.* effectifs des nouvelles formations ouvertes l'année N / croissance des effectifs entre N - 1 et N). La part expliquée par la croissance intensive n'est supérieure à celle expliquée par la croissance extensive que pour les deux premières années de fonctionnement du CFA. Plus encore, à huit reprises (soit presque une fois sur deux) sur l'ensemble de la période, la hausse des effectifs n'est due qu'à la croissance extensive, celle-ci surcompensant la baisse des effectifs dans les formations précédemment ouvertes. De sorte que le lien entre la hausse des effectifs et l'accroissement du nombre de diplômes ouverts, mis en exergue dans le **graphique 1**, n'est pas seulement une corrélation, mais aussi un rapport de causalité : l'hétérogénéité croissante de l'offre de places constitue le moteur de la hausse des effectifs.

2.2 L'hétérogénéité de l'offre de places dans les pratiques

Donner du sens à ce constat établi statistiquement implique alors de le référer à la structuration concrète de l'offre de places, à partir des pratiques mises en œuvre par les CFA. Ces pratiques – à l'instar des moments d'élaboration d'une forme institutionnelle – donnent à voir les rapports de force locaux et l'autonomie relative, les marges de manœuvre, des CFA relativement à certaines règles régissant l'apprentissage.

Les rapports de force jouent à la fois, au sein des CFA, entre les différentes UFA et d'un CFA à l'autre. À son ouverture, chaque formation se voit attribuer, par les instances régionales, un plafond d'offre de places, les flux conventionnés. La mise en regard des effectifs réels à ces flux conventionnés permet alors de déterminer le taux de remplissage du CFA et de chaque formation.

Dans l'exemple considéré ci-dessus, le taux de remplissage global – indicateur surveillé de près par les conseils régionaux – demeure stable (aux alentours de 85 à 95 %), mais recouvre d'importantes disparités entre les formations. En 2013, 16 diplômes sur 46 présentent un taux de remplissage inférieur à 75 %, 14 entre 75 et 90 % et 16 diplômes ont un taux de remplissage supérieur à 90 %. En particulier, l'ESC locale est l'UFA dont le taux de remplissage est systématiquement le plus élevé, atteignant très fréquemment les 100 %¹⁹.

18. Les fermetures ne sont pas négligeables. On en dénombre 26 sur l'ensemble de la période étudiée.

19. Ce qui signifie par ailleurs un nombre conséquent de candidats à l'apprentissage finalement recalés,

L'attractivité de l'apprentissage en ESC a partie liée à l'exemption des frais de scolarité dont bénéficient les apprentis, ces frais n'ayant cessé de croître lors de la dernière décennie (Blanchard, 2015, p. 309) et constituant aujourd'hui une véritable barrière à l'entrée pour les étudiants d'origines populaires (Pierrel, 2015). Mais l'ESC n'est pas pour autant une source de croissance intensive au sein du CFA, car ses flux conventionnés ne sont pas revus à la hausse. Cette stagnation s'explique par les rapports de force au sein du CFA, d'une part, car l'ESC présente le coût de formation par apprenti le plus onéreux de tout le CFA (11 430 euros contre une moyenne de 6 778) et d'autre part, car elle fait figure d'exception au sein du CFA en tant qu'établissement consulaire et non universitaire. Ce statut consulaire est d'ailleurs au cœur des rapports de force internes à plus d'un titre. Initialement, l'ESC privilégiait un rattachement de sa filière en apprentissage à un CFA de sa CCI locale de tutelle, ce qui a été refusé par les instances régionales. Depuis lors, la politique d'attribution des fonds libres de la taxe d'apprentissage que la CCI perçoit est critiquée par la responsable du CFA interdépartemental, au motif que ces fonds ne seraient destinés qu'aux établissements consulaires (dont l'ESC en question) que la CCI chapeaute. Ces rapports de force entre l'ESC et les formations universitaires permettent ainsi d'expliquer pourquoi l'ESC n'est pas une source de croissance intensive malgré le vivier qu'elle représente²⁰, et donc *a contrario* la prédominance de la croissance extensive induisant une hétérogénéité de l'offre de places au sein du CFA.

Le rôle des rapports de force d'un CFA à l'autre dans l'hétérogénéité de l'offre de places est perceptible à propos du contexte particulier de la réforme de fusion des régions de janvier 2015, ou plus précisément son anticipation par les instances régionales en place.

Le responsable du CFA décrit en partie 1.3. relate ainsi en entretien que le nombre d'ouvertures acceptées de nouvelles formations augmente soudainement en 2014, passant d'une moyenne antérieure de deux à trois formations par an à huit ouvertures en 2015, puis sept prévues en 2016 ; cela attestant, selon lui, la volonté de la Région de « *montrer que le CFA du sup est important* », c'est-à-dire relativement à son homologue de la région voisine avec laquelle la fusion territoriale doit s'opérer.

Cette hétérogénéité s'explique également par certaines marges de manœuvre dont disposent les CFA. Premièrement, si le plafond d'offre de places est fixé par les instances régionales *via* les flux conventionnés, une plus grande latitude est laissée aux responsables de CFA pour déterminer un flux minimum qui peut alors être volontairement très bas (voire purement symbolique, fixé à un apprenti par formation, dès lors que celle-ci accueille d'autres types de publics, contrats de professionnalisation ou sous statut scolaire).

posant alors la question, ici comme ailleurs, de la sélection sociale et sexuée à l'entrée de l'apprentissage (Kergoat, 2010 ; Sarfati, 2014).

20. En 2013/2014, la promotion d'alternants de cette ESC regroupe 112 apprentis et 109 étudiants sous contrat de professionnalisation (99) ou ayant signé une convention de stage (8). Il est probable qu'une part importante de ces 109 étudiants ait initialement cherché une place d'apprenti, les contrats de professionnalisation servant, dans cette ESC, de « volet d'ajustement », selon la responsable de l'alternance de l'ESC.

Il s'agit en effet de pérenniser l'ouverture d'une formation quand bien même elle peine-rait à attirer des candidats. De fait, dans les deux CFA interdépartementaux étudiés, on trouve respectivement, pour l'un, 14 formations sur 36 ayant des effectifs inférieurs à huit apprentis, et 8 sur 46 pour l'autre.

Deuxièmement, ces seuils minimaux peuvent être contournés par le biais des pratiques de « globalisation » partielle du nombre de places conventionnées, à l'échelle par exemple de deux formations conçues dans une logique de filière (l'une étant définie comme une poursuite d'études légitime pour l'autre). Cette pratique permet alors d'ouvrir une nouvelle formation en réduisant l'incertitude quant à son attractivité effective (le nombre d'apprentis recrutés n'apparaissant pas comme tel, mais agrégé à celui de l'autre formation).

Troisièmement, l'hétérogénéité de l'offre de places est favorisée par la pratique des « ouvertures blanches » de formation, c'est-à-dire en réallouant vers de nouvelles formations les places non occupées dans les formations préexistantes, dont les flux conventionnés diminuent alors d'autant, sans augmentation du flux conventionné global. Cette pratique – qui alimente, par construction, la croissance extensive – constitue alors un véritable coup double pour le CFA qui, d'une part, augmente son taux de remplissage global du fait de la réallocation des flux conventionnés et, d'autre part, voit s'élargir son offre de formation.

Quatrièmement, la croissance extensive est incitée financièrement, du fait de la structure des subventions régionales aux CFA. En effet, aux côtés des subventions de fonctionnement que les CFA perçoivent *au prorata* des coûts de formation déclarés, les Régions octroient un ensemble de subventions incitatives relatives à la hausse des effectifs, aux investissements ou à l'augmentation de la taxe d'apprentissage perçue. Ces subventions incitatives promeuvent *de fait* la croissance extensive, la hausse des effectifs étant plus probable par ce biais, de nouvelles ouvertures amenant à la réalisation d'investissements et le montant potentiel de taxe d'apprentissage collecté dépendant de la diversification sectorielle des entreprises qui embauchent des apprentis. Le montant de ces subventions incitatives est loin d'être négligeable pour la trésorerie des CFA. Elles représentent ainsi, par exemple, de 20 à 30 % du total des subventions régionales perçues pour le CFA interuniversitaire présenté dans la partie 1.3, d'après ses budgets annuels détaillés.

La mise en parallèle des croissances des effectifs apprentis du supérieur et du nombre de diplômes ouverts indique une corrélation que le recours à la distinction méthodologique entre croissances intensive et extensive permet, à l'échelle d'un CFA, de spécifier comme un rapport de causalité : la prédominance de cette dernière, qui traduit une hétérogénéité graduelle de l'offre de places au sein des CFA, est le principal moteur de la hausse des effectifs. La structuration concrète de cette offre de places explique alors en pratique cette hétérogénéité, en mettant en jeu les rapports de force qui existent entre les parties prenantes (entre UFA et entre CFA) et les marges de manœuvre dont disposent les CFA à l'égard des outils régionaux de pilotage de l'apprentissage.

Conclusion

Les dynamiques différenciées de développement de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur se constatent ainsi aussi bien entre les CFA, au moment de leur création à propos des formes institutionnelles qu'ils revêtent, qu'au sein de ceux-ci, puisque l'augmentation de leurs effectifs s'avère avant tout extensive par le biais d'une hétérogénéité croissante des diplômés qu'ils ouvrent à l'apprentissage.

Ces deux processus de différenciation peuvent alors être éclairés à l'aune des mêmes éléments structuraux que sont l'état des rapports de force dans des contextes locaux concurrentiels et les marges de manœuvre dont disposent les CFA en raison de leur autonomie relative, elle-même tributaire de la position des établissements dans l'espace très stratifié des formations de l'enseignement supérieur (Convert, 2010).

Bien entendu, les différents cas présentés ici n'ont pas prétention à l'exhaustivité, ni même à établir une typologie, mais valent avant tout heuristiquement. En effet, l'hétérogénéité des formes institutionnelles des CFA enjoint à affiner les catégories d'analyse utilisées, celles de « CFA hors murs » et d'« apprentissage concerté » n'étant pas à même de rendre compte de cette diversité. L'hétérogénéité au sein des CFA en matière d'offre de places requiert, quant à elle, de se départir d'une analyse statistique centrée uniquement sur les niveaux de diplômés à une échelle agrégée, ne pouvant ni rendre compte des logiques de croissance à l'œuvre ni référer celles-ci aux pratiques des CFA.

Enfin, la « demande sociale » d'apprentissage qui s'exprimerait au travers des besoins de qualification des entreprises constitue certes un facteur explicatif nécessaire du développement de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur, notamment car son caractère limité est l'un des principaux ressorts de la mise en concurrence des formations. Cependant, la mise en évidence des marges de manœuvre des CFA, ainsi que leurs enjeux propres (notamment en matière de captation de la taxe d'apprentissage) montrent que cette approche par la demande n'épuise pas l'analyse.

Les effets d'offre importent également et il y aurait lieu, à ce titre, de poursuivre l'analyse proposée ici, en conservant l'acquis ainsi démontré de l'hétérogénéité du développement, mais en la réarticulant plus avant avec la demande des entreprises²¹. Dans cette perspective, l'apprentissage dans l'enseignement supérieur pourrait être constitué comme un espace social, voire un champ à part entière dont l'un des enjeux serait précisément l'autonomie *relative* à l'égard des « demandes » du monde économique.

21. Le croisement des approches, nourri d'enquêtes empiriques, constitue une voie privilégiée pour penser « la multiplicité des interdépendances » entre l'enseignement supérieur et le monde économique (Chambard, Le Cozanet, 2015).

■ Bibliographie

- Arrighi J.-J., Brochier D. (2005), « L'apprentissage aspiré vers le haut », *Bref Céreq*, n° 217, pp. 1-4.
- Blanchard M. (2015), *Les écoles supérieures de commerce. Sociohistoire d'une entreprise éducative en France*, Paris, Classiques Garnier, coll. « Histoire des techniques ».
- Bourdieu P. (1997), *Les usages sociaux de la science*, Paris, INRA éditions.
- Bourdieu P. (2012), *Sur l'État. Cours au Collège de France, 1989-1992*, Paris, Raisons d'agir, coll. « Cours et travaux ».
- Briand J.-P., Chapoulie J.-M. (1993), « L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble », *Revue française de sociologie*, vol. 34-1, pp. 3-42.
- Chambard O., Le Cozanet L. (2015), « Introduction : nouveaux éclairages sur les relations entre enseignement supérieur et monde économique », *Formation Emploi*, n° 132, pp. 7-13.
- Combes M.-C. (1984), « Les deux formes d'apprentissage. Apprentissage et alternance. », *Formation Emploi*, n° 7, pp. 7-16.
- Convert B. (2010), « Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 183, pp. 14-31.
- Demongeot A. (2013), « Le supérieur : moteur de la croissance de l'apprentissage en 2010 et 2011 », *Note d'information MEN-DEPP*, n° 13.22.
- Grandgérard C. (1996), *Émergence d'un contre-modèle de formation et nouvelle professionnalité de l'ingénieur, la voie de l'apprentissage*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris VIII.
- Grelon A. (1987), « La question des besoins en ingénieurs de l'économie française. Essai de repérage historique » *Technologies, idéologies, pratiques*, vol. VI-4 – VII-1, pp. 3-23.
- Grignon C. (1971), *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris, Les éditions de Minuit.
- Grignon C. (1976), « L'art et le métier. École parallèle et petite bourgeoisie », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 2-4, pp. 21-46.
- Haut Comité Education-Economie (1990), *2001, D'autres temps, d'autres enjeux : de nouveaux parcours en formation initiale et continue*, Paris, La Documentation française.
- Hetzel P. (2006), *De l'université à l'emploi*, rapport de la commission du débat national université-emploi.
- Kergoat P. (2010), *Les formations par apprentissage : un outil au service d'une démocratisation de l'enseignement supérieur ?*, *Net.doc Céreq*, n° 75, janvier, 27 p.

- Moreau G. (2003), *Le monde apprenti*, Paris, La Dispute.
- Pierrel A. (2015), « Réussite scolaire, barrière économique. Des boursiers et leur famille face aux frais de scolarité des grandes écoles de commerce », *Sociologie*, vol. 6-3, pp. 225-240.
- Sarfati F. (2014), « L'alternance au risque de la sur-sélectivité », *Revue française de socio-économie*, n° 14, pp. 71-92.
- Suteau M. (1999), *Une ville et ses écoles. Nantes, 1830-1940*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Histoire ».
- Tanguy L. (2002), « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IVème et Vème Plans (1962 - 1970), *Revue française de sociologie*, vol. 43-4, pp. 685-709.
- Tanguy L. (2016), *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école*, Paris, La Dispute.

POUR

la revue du Groupe Ruralités,
Éducation et Politiques

À PARAÎTRE

n° 230 – avril 2017

Mondes ruraux et apprentissage de la socialité citoyenne



Un nouvel angle de regard vers la jeunesse rurale, celui qui repart des ébranlements liés aux attentats urbains des années 2015 et 2016 : qui se préoccupe du vivre-ensemble chez les jeunes en milieu rural ?

À partir de cette interrogation, des témoignages sont apportés dans ce numéro 230 de POUR : ce qu'a pu vouloir dire déjà dans l'ancien temps accueillir l'autre, notamment le migrant, en milieu rural, témoignages aussi d'initiatives particulières prises en rapport avec l'enseignement agricole. Mais on trouvera aussi dans ce numéro des témoignages abordant plus largement la question du rapport aux autres dans les territoires où on n'habite pas de la même façon, où on ne produit pas de la même façon...

On trouvera aussi des prises de position renouvelant la manière de voir des acteurs de l'éducation populaire en milieu rural et, enfin, des questions puisqu'au-delà des incantations du politique sur le « vivre-ensemble », il ne nous semble pas que toutes les réponses aient été trouvées.

BON DE COMMANDE

Paiement par chèque ou mandat, retourner le coupon à :
Revue Pour – BP 93 14110 Condé-sur-Noireau

Paiement par Paypal ou virement : www.revuepour.fr

Infos : grep.gestion@wanadoo.fr – 06 79 30 15 59

Revue POUR n° 230 – avril 2017 – 25 € (Joindre 3 € pour participation aux frais de port et emballage)

Nom

Organisme

Adresse

Code postal/Ville/Pays

Tél. Courriel



CAIRN.INFO

Vous pouvez aussi acheter une version numérique des articles ou de la revue sur le portail Cairn.info.